

[道 徳]

道徳的価値について深く考える子どもの育成を目指す（1年次）

－発問と児童の考えの深まりを整理するところから－

山崎 紀之*

1 主題設定の理由

小学校では、今年度から「特別の教科 道徳」となり、道徳科として全面実施されるようになった。道徳科として実施されるようになった中、道徳授業の在り方やイメージをいまだにもてない教師も多い。そして、この度から道徳科になったことで、学習指導要領の目標では以下のように規定された¹⁾。

[第2章 道徳教育の目標 第2節 道徳科の目標]

(「第3章 特別の教科 道徳」の「第1 目標」)

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

教師はそれぞれの教材で設定されている道徳的諸価値について、学習指導要領の目標に基づいて考えさせる必要があり、学級の児童の実態をふまえて授業のねらいを定めていくことが求められている。

そして、児童が本時のねらいに迫るための手立ての一つとして、発問が挙げられる。学習指導要領解説には、道徳科に生かす指導方法の工夫で「発問の工夫」を項目として取り上げており、児童生徒が道徳科の授業でねらいを達成するため、発問をいかにして活用するか、また、その重要性が示されている²⁾。

[第4章 指導計画の作成と内容の取り扱い 第2節 道徳科の指導 3 学習指導の多様な展開 (4) 道徳科に生かす指導方法の工夫]

イ 発問の工夫

教師による発問は、児童が自分との関わりで道徳的価値を理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたりするための思考や話し合いを深める上で重要である。発問によって児童の問題意識や疑問などが生み出され、多様な感じ方や考え方が引き出される。そのためにも、考える必然性や切実感のある発問、自由な思考を促す発問、物事を多面的・多角的に考えたりする発問などを心掛けることが大切である。発問を構成する場合には、授業のねらいに深く関わる中心的な発問をまず考え、次にそれを生かすためにその前後の発問を考え、全体を一体的に捉えるようにするという手順が有効な場合が多い。

また、木下(2018)は「発問」とは、教育話法の一つで、児童生徒の思考を促す問いとし、特に道徳科学習における発問は、「学習のねらいの達成のために教師が意図的に発する、児童生徒の道徳的思考を促し、道徳的見方・考え方・感じ方を拡充させる問いかけ」と述べている³⁾。発問にも種類があり、道徳的価値について児童生徒に問いかける中心発問をはじめ、学習指導過程の各段階に設定される問いかけである基本発問、中心発問に向かうための補助的な問いかけである補助発問がある。これらを組み合わせていながら、一単位時間の道徳授業を構成することが求められている。永田(2017)は主人公(教材)に自分を重ねているか、客観的にみているか、主人公(教材の登場人物)の心情や考えを明らかにするか、自分自身の気持ちや考えをもち意識するかで発問の立ち位置・4区分(A～D)を提示している⁴⁾。永田の資料をもとに発問の立ち位置・4区分を表に整理した。

*南魚沼市立三用小学校

	主人公を自分に重ねる	主人公を客観的に見る
主人公の心情や考えを明らかにする	A（共感的発問） 例 ～はどんな気持ちか ～はどんなことを考えているか	B（分析的発問） 例 ～がしたのはなぜか ～から何が分かるか
自分自身の気持ちや考えを持ち意識する	C（投影的発問） 例 自分だったらどう考えるか 自分が～になったらどうするか	D（批判的発問） 例 ～のことをどう思うか ～は本当にそうしてよいか

図1 発問の立ち位置・4区分の図

これらのことから、道徳科で道徳的価値を児童生徒に深く考えてもらうために、様々な教材や人物の多様な設定に対して、発問を構成していくことが必要と提示している。今回は副題として「発問と児童の考えの深まりの整理」と設け、2つの授業実践で道徳的価値に迫るための発問内容と構成を行った。これらの実践から、道徳授業における発問の活用の仕方を考え、検証していく。

2 研究の目的

本研究では、学習指導要領解説で挙げている発問の工夫や永田（2017）が提示した「発問の立ち位置・4区分」に基づき、2つの授業実践を行う。それぞれで、教材から道徳的価値に導くための発問を用意し、児童の反応やその変容を整理する。そこから、児童の学習意欲や道徳的価値への理解が深まる姿を明らかにする。発問の有効性や理解の内容・仕方の違いを考察し、道徳授業の指導力向上につなげていくことを目的とする。

3 研究の方法

本研究では5年生の「すれちがい」、6年生の「ロレンゾの友達」の2教材を取り扱う。「すれちがい」では「発問の立ち位置・4区分」のA→C（共感的発問→投影的発問）、「ロレンゾの友達」ではD→C→D（批判的発問→投影的発問→批判的発問）と発問内容と授業構成を行った。それぞれから、児童がどのようにして道徳的価値に迫ることができたかワークシートや発言をもとに分析を行う。

4 実践の概要

(1) 5年生「すれちがい」における実践

① 主題名

相手の立場も考えよう [B-11 相互理解, 寛容]

② 資料名

「すれちがい」（学校図書 「かがやけみらい 5年」）

③ 資料について

よし子とえり子は仲の良い友達である。2人はピアノのけいこに一緒に行く約束をしたが、行き違いでえり子がよし子を待たせてしまった。許せないよし子と謝るえり子。それぞれの言い分と気持ちを対比させて考える内容である。この教材は、同じ出来事についてそれぞれの立場から書いた日記になっているので、相手の気持ちや事情をよく理解せずにすれちがってしまったことが把握できる構成になっている。

④ 主題設定の理由・ねらいとする価値について

本主題は新学習指導要領のB（11）「自分の考えや意見を相手に伝えるときに、謙虚な心を持ち、広い心で自分と異なる意見や立場を尊重すること」を道徳的価値としている。仲の良い関係でも、つまらない行き違いなどでけんかすることもある。それは相手の立場や気持ちを考えず、自分の行動が正しいと思い込み、相手を責めて許すことができないからである。この授業を通して、相手の気持ちに立って考えたり、他人の過ちを許したりする気持ちや態度が大切であることに気付かせたい。

⑤ 授業の構想

ア 導入前…本時の進行を考え、授業当日の朝学習の時間帯に教材を範読し、内容整理を行う。

イ 導入…資料と同様の経験をしたことがあるか想起する。

…事前に整理した黒板をもとに、よし子とえり子はどのようにすれちがったか確認する。

ウ 展開前半…よし子とえり子、どちらの気持ちの方が分かるか話し合う。→図1でいうAを発問として設定

エ 展開後半…よし子、えり子はどうすればよいのか考える。→図1でいうCを発問として設定

…まとめたことを発表する。発表したことをもとに、代表児童が役割演技をし、話し合う。

オ 終末…本時で学んだことをもとに、自分の考えをワークシートに書く。

⑥ 授業の実際

導入では、児童自身も資料と同様の経験をしたことがないか発問した。すると、「ある」という人が2人。「ない」という人が7人だった。この後に導入前で確認した教材の内容について、発問を交えながら全体で確認した。展開前半では、教材の内容から、よし子とえり子の気持ちがそれぞれどれくらい分かるか発問した。

【よし子とえり子の気持ちがそれぞれどれくらい分かるか】

(よし子とえり子がすれちがった経緯を全体で確認した後)

T：お話の内容を確認してきましたが、結局、待ち合わせ場所に合流できなかった原因は何だったのでしょうか。

C：お互いが電話で直接、話をするのができなかったから。

T：そうです。よし子、えり子で直接、電話でのやり取りをすることができなかったから、待ち合わせに合流できず、すれちがってしまったんですね。

T：それでも、よし子、えり子はお互い…。

C：電話をかけた。

T：そうです、お互いに電話をかけているんです。お互いが、すれちがわないように行動を起こしていることをみなさんには分かっています。

T：それではここまでをもとに、みなさんに聞きます。今までのお話の内容から、あなたはよし子とえり子、それぞれの気もちがどれくらい分かりますか。今からみなさんにこれ（心情円盤）を配ります。（心情円盤を動かしながら）ピンクがよし子、黄色がえり子です。これを使って、それぞれの気もちがどれくらい分かるか表してみてください。

C：（心情円盤を用いて、よし子、えり子の気もちがそれぞれどれくらい分かるか表す。）

T：それでは、全員が準備できたみたいなので（心情円盤を）出してみましょう。それではいきます。せーの…！

C：（それぞれが心情円盤を提示し、黒板へネームプレートを貼りに行く。その後、ワークシートに理由をまとめる。）

[よし子の気もちの方が分かる…1人]

→えり子から誘っていたのに、電話をかけても出なかったし、どうすればいいか分からなくて困ったから。

[えり子の気もちの方が分かる…7人]

→買い物に時間をかけてしまって、おくれたことを、よし子にあやまろうとしていたが、無視をされてしまい、かわいそうだった。（同様な意見が1人）

→えり子は遅れた理由を説明しようとしたのに、無視をされて傷ついたと思うから。

→お母さんにおつかいを頼まれてしまったことを、よし子に電話をして伝えようとしたから。

→よし子に、勝手に時間を2時と決められてしまったから。（同様な意見が1人）

[両方の気もちが同じくらい分かる…1人]

→どっちも電話をかけていて、直接話し合うことができなかったから。

学級の中では、よし子の無視をした行為や勝手に時間を決めてしまったことがよくないという思いから、えり子の気持ちの方が分かるという児童が多かった。その後、このまま気まずい関係ではよくないことを共有した上で展開後半へつなげた。展開後半では教材の状況を変えるために、中心発問を提示して展開前半で選んだ立場から、もし自分がよし子・えり子なら、この後どうすればいいか行動とその理由をワークシートにまとめた。なお、両方の立場が分かると選んだ児童については、どちらか選んで書くように指示した。

【もし、自分がよし子・えり子なら、この後どうしますか。】

(2人の関係を改善していかないといけないことをおさえた上で)

T：では、みなさん、もし、自分がよし子もしくはえり子なら、この後どのように行動しますか。自分がさっき選んだ立場になってみてどう行動するか、またその理由をワークシートに書いてみましょう。

〔よし子なら〕

→ピアノの練習をやらないで、静かに何かをする。理由は、どうしたらいいか分からないから。

〔えり子なら〕

→説明する。理由は、無視されても再度説明することで、許してもらえる。

→遅れた理由を話す。理由は、あきらめないで話をすれば、よし子さんも分かってくれると思うから。

→もう一度、事情を伝えに行く。理由は、事情をよく分かってほしいし、このまま仲が悪くなるのはいやだから。

→謝る。理由は、自分がよし子さんとの約束を破ってしまったから。

→謝る。理由は、自分から誘ったのに待ち合わせで合流できなかったことは伝えないといけないから。

※もし、それでも無視をされたら、親を通して事情を話してもらって、あやまる。

→次、同じことがあったら、母に後でえり子から電話をかけるようにすることをよし子に伝える。理由は、同じことにならないようにするため。

→後で電話をする。理由は、落ち着いた後に遅れた理由を言えば、分かってもらえると思うから。

→明日、謝る。理由は、今日は怒っているから、明日になってから遅れたことをもう一度話して、謝った方がいいと思うから。

えり子のことを書いた児童は、再度遅れた理由を説明したり、謝ったりするという考えだった。特に謝ると書いた児童は、もともと自分から約束していたのにも関わらず合流できなかったこと、買い物で遅れてしまったことに触れており、えり子にもいけなかった所があることを理解した上でまとめていた。この後の役割演技では、児童の代表でよし子役とえり子役になってもらい、どのようにして謝ったり、事情説明したりするか、その後のやりとりを行った。役割演技を観ていたフロアの児童からは、「相手に伝わる声で謝ることができてよかった。」や「謝って、仲直りすることができていたので、よかった」という感想が出た。役割演技を行った児童からは、「相手を見てあやまることができてよかった。」「謝られて、自分もいけなかった所を謝らないといけないと思った。」という感想が出た。終末では本時の学習をもとに、自分が今後「すれちがい」になったとき、どのようなことを心がけていきたいかワークシートにまとめた。



写真1 役割演技の様子

(2) 6年生「ロレンゾの友達」における実践

① 主題名

真の友情〔B-10 友情, 信頼〕

② 資料名

「ロレンゾの友達」(学研)

③ 資料について

ロレンゾの親友であるアンドレ、サバイユ、ニコライの3人に、20年ぶりに街に戻るから会おうという連絡が入った。しかし、別からロレンゾが会社のお金を持ち逃げして罪を犯したという情報が入る。アンドレ、サバイユ、ニコライの3人は、ロレンゾが来たときにどう対応をすればいいか話し合う。アンドレ、サバイユ、ニコライの3人がロレンゾのことを思ってそれぞれが意見を出して話し合う場面やロレンゾが無実だと知ったときのロレンゾに対する3人の思いから主題について考える内容となっている。

④ 主題設定の理由・ねらいとする価値について

本主題は新学習指導要領のB(10)「友達と互いに信頼し、学び合って友情を深め、異性についても理解しながら、人間関係を築いていくこと。」を道徳的価値としている。高学年の段階では、これまで以上に仲のよい友達と信頼関係を深め、閉鎖的な仲間集団を作る傾向がある。また、第二次性徴期から異性に対してこれまでとは異なった感情をもつ。そこで相互の信頼をもとに互いに高め合って真の友情を育てることの大切さに気付かせる必要がある。本時では教材から、友達のあり方について考え、信頼関係をもとにお互いで高め合ったり、支え合ったりしながら生活していこうとする大切さに気付かせたい。

⑤ 授業の構想

ア 導入…友達とはどのような存在か確認する。→図1でいうDを発問として設定

…ロレンゾからの手紙を提示し、20年ぶりに会うときの気持ちについて考える。

イ 展開前半…教材の前半部分を範読し、アンドレ、サバイユ、ニコライの3人が、会社のお金を持ち逃げしたと聞

いたロレンゾに対してどのように対応しようとしているか整理する。

…自分ならアンドレ、サバイユ、ニコライの3人のうち誰の考えに近いか選び、その理由をワークシートに書く。まとめたことを発表する。→図1でいうCを発問として設定

ウ 展開後半…教材の後半部分を範読し、アンドレ、サバイユ、ニコライの3人が、ロレンゾの無実を知ったときにどのような気もちだったか、3人にとってロレンゾはどのような存在か確認する。

…教材をもとに本当の友達とは、どのような存在かワークシートに考えを書いて発表する。

→図1でいうDを発問として設定

エ 終末…本時で学んだことをもとに、自分の考えをワークシートに書く。

⑥ 授業の実際

導入では、友達とはどのような存在か発問した。数人の児童から「よく遊ぶ」、「おしゃべりをする」という意見が出た。その後、教材名と拡大したロレンゾからの手紙を提示し、ロレンゾが20年ぶりに友達と再会をすることから、みなさんなら20年ぶりに友達と会うとなったらどのような気持ちになるか考えさせた。展開前半では、教材を範読した後、3人が20年ぶりにロレンゾと再会できるのに困った表情をしている背景や罪を犯したかもしれないロレンゾに対してどのように対応しようとしているか全体で確認した。その後、児童に自分なら、アンドレ、サバイユ、ニコライの3人のうちの誰の考えに近いか色カードを用いて意思表示させ、その立場を選んだ理由についてワークシートに書かせた。

【あなたは3人の中で、誰の考えに近いですか】

(ロレンゾにとろうとしているアンドレ、サバイユ、ニコライの対応を確認し、3色の色画用紙を児童に配った上で)

T：みなさんなら、罪を犯したかもしれないロレンゾに対して、3人のうち誰の行動をとりますか。考えの近いと思うものにそれぞれの色カードを出してください。それではいきます。せーの…！

[アンドレ(金をもって、にがしてやる)…0人]

[サバイユ(自首をすすめる。納得しなかったら、にがす。)…2人(意見交流前)→0人(意見交流後)]

→罪はいけないので、納得してもらうように自首をすすめたい。けど、逃げるというのなら自分で責任をとってほしい。

→自首をして罪をつぐなってほしいが、話し合って、ロレンゾの考えも聞きたい。

[ニコライ(自首をすすめる。納得しなかったら警察に連絡する。)…6人(意見交流前)→8人(意見交流後)]

→会社のお金の持ち逃げは悪いことだし、警察に言わないといけいないから。

→早く警察に行かせることで、罪が軽くなるかもしれないから。(同様の意見が2人)

→きちんと罪をつぐなってもらいたいから。(同様の意見が1人)

→友達でも、罪をおかしたから、にがしたりすることはできないと思うから。

→いくら友達でも、罪をおかしてしまうのはいけないから。それにロレンゾのことをかばうと、自分も責任をとらなければいけなくなってしまう。

→罪は罪だし、にげればにげるほど、捕まったときにロレンゾの罪が重くなると思うから。

罪を犯してしまった以上、きちんと償った方がよいという考えや早く捕まった方が、ロレンゾの罪が軽くなるのではないかという思いをもつ児童が多く、ニコライの考えがほとんどだった。また、当初はサバイユの考えを選んでいて児童は、ニコライ側の意見を聞くことで、ロレンゾを早く捕まえた方がロレンゾのためにもなるのではないかという思いから、サバイユ側の2人もニコライ側に移動した。

展開後半では、教材の後半を範読し、ロレンゾが無実だったことを知ったときのアンドレ、サバイユ、ニコライの3人の気持ちはどうだったか、教科書の挿絵をもとに考えさせた。その後、導入の最初に提示した友達とはどのような存在かということを再度中心発問として提示し、児童に考えさせてワークシートに記入させた。

【友達とはどのような存在か】

(ロレンゾが無実だったということを確認した上で)

T：3人ともロレンゾが無実だったということを知り、どんな気持ちだったのでしょうか。

C：安心した。ホッとした。無実で良かった。

T：そうですね。3人(アンドレ、サバイユ、ニコライ)はロレンゾが罪を犯したときの対応はそれぞれ違ったけど、当然、ロレンゾが無実であって…。

C：ほしかった。

T：そうです。無実であってほしかったんですね。3人は、友達としてロレンゾのことを思っていたのが、分かりましたね。

それでは、改めてみなさんに聞きます。みなさんが考える「友達」とはどのような存在でしょうか。今までのお話の内容をもとにして、ワークシートに考えを書いてみてください。

→大切（4人）、困っているときに助けてくれる（3人）、話し合う（2人）、よく遊んでくれる（2人）、信じ合う（2人）一緒に楽しい、お互いを思いやる、よく遊ぶ、相談にのってくれる、大切にかけがえのない、助け合う、みんなで笑う

児童からは、教材や学習活動を通して、友達という存在についての考えが様々に出てきた。児童はまとめたことを発表し、学級全体で友達とはどのような存在か共有した。その後、本時の学習で学んだことをワークシートに書いた。本時の導入では、友達の存在について考え込む様子が見えたが、終末では友達のあり方についてそれぞれが自分なりに整理して書いていた。

5 結果と考察

(1) 結果

「すれちがい」では、展開前半で自身が選んだ立場をもとに考えたことで、児童がすれちがった際の解決策やその理由についてよくまとめていた。また、その後に役割演技を取り入れたことで、どのような行動するか具体的に考えさせたり、よし子、えり子のそれぞれの気持ちについて考えさせたりすることにつながった。学習を通して、児童が友達と「すれちがい」になってしまったときの対応や相手の状況・気持ちについても考える姿勢や態度が大切であることに気付けた。「ロレンゾの友達」では、導入と中心発問で「友達とはどのような存在でしょうか」と聞いた。導入で発問した際には数人の児童しか反応が無かったが、中心発問で活動を行った際は、教材を手がかりにして全ての児童がワークシートに自分の考えをまとめた。このことから、教材を通して「友達」について考えをもつことができた。学習を通して、児童に一つの言葉でも様々な捉え方があることや「友達」の大切さに気付かせることにつながったと思う。

しかし、それぞれの授業で行った発問では、児童たちがまとめた意見を発表して聞くという活動が中心となった。児童により道徳的価値について考えてもらうためにも、発問をもとに考えた児童の意見から、教師が切り返しや揺さぶりをかけたり、全体に紹介や考えさせたりするなどして、児童に考えを見つめ直す場を設けていかなければいけない。考えの本質に迫り、「なるほど」、「こういうことだったのか」と多くの児童が道徳的諸価値に気付いて学んでいくような授業展開を構成する必要があると感じた。

(2) 考察

「すれちがい」では、永田の発問区分でいうA→Cの構成で行った。教材の主人公を自分に重ねるような発問を行うことで、児童が教材の内容を手がかりにして道徳的価値に迫っていたように感じた。今回は役割演技も取り入れたことで、子どもたちも道徳的価値の理解をより具体的なものにすることができたと思う。「ロレンゾの友達」では、永田の発問区分でいうD→C→Dの構成で行った。ここでも教材の内容を自分事として考えるCの発問を入れることによって、再度行ったDの発問について多くの児童が考えることができたと感じた。こちらも教材の内容を手がかりにして道徳的価値に迫ることができた。

道徳科の授業において、教材の内容やねらいの設定によって発問の構成は変わる。児童たちに道徳的価値を多面的・多角的に捉えさせるためにも、発問の構成も偏らないようにする必要がある。「考え、議論する道徳」と言われている中、教師の発問の仕方により、児童による考えのまとめや道徳的価値の深まり方も変わってくる。また、今回用いた心情円盤や役割演技、色カードというツールは、一人一人の思っていることや考えたことを明らかにする有効な手段である。発問と併せてこれらも活用し、児童の思考を働かせるような道徳授業づくりを今後も努めていきたい。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 『小学校学習指導要領』 東洋館出版社 2017年 p162
- 2) 文部科学省 『小学校学習指導要領 特別の教科 道徳編』 2017年 p84
- 3) 日本教育新聞社 『道徳科Q & Aハンドブック』 2018年 p110, 111
- 4) 永田繁雄 『「特別の教科」時代の道徳授業をつくる』 2017年 南魚沼市学習指導センター研修講座・道徳教育講演会補助資料